

*Trabajo aparecido en*  
Revista Docencia, n° 24, diciembre 2004, págs. 69-76. Colegio de  
profesores de Chile.

## **PERFECCIONAMIENTO DOCENTE E IDENTIDAD PROFESIONAL**

**Francisco Álvarez Martín**  
**Escuela de Educación**  
**Universidad Alberto Hurtado**

*“Durante la última década, las políticas de la educación chilena han estado dirigidas a atraer, educar y apoyar a profesores capaces de enseñar a todos los alumnos a un nivel alto. El principio guía de las políticas relacionadas con los profesores ha sido su fortalecimiento como profesión. En este crítico supuesto descansan las fortalezas de la reforma del pasado reciente, así como las oportunidades para un mayor perfeccionamiento. Es evidente que mientras se ha ganado mucho tratando a los profesores como profesionales, comienza a ser evidente para las autoridades del Ministerio que los profesores necesitan ser apoyados en maneras muy específicas en el desarrollo de las competencias para enseñar a todos los alumnos en forma efectiva”.*  
*(Informe OCDE sobre el Sistema Educativo en Chile, 2004, pág. 118)*

### **Introducción**

Nadie pone en duda que los recursos invertidos para esta apuesta de fortalecimiento de la profesión docente han sido abundantes. Especialmente los que se refieren a instancias de perfeccionamiento. Pero también se sabe que existe una desazón y desencanto por los escasos y pocos significativos cambios observados en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula y los magros resultados de logros en el rendimiento de los alumnos.

El presente trabajo pretende aportar algunos elementos que ayuden a la del perfeccionamiento ofrecido a los docentes, así como a la elaboración de propuestas más efectivas y coherentes con las políticas educativas acordadas.

En un primer momento se intenta clarificar los conceptos de “identidad” y de “perfeccionamiento” según ha sido entendido por los autores de la investigación<sup>1</sup> a partir de la que surgen las sugerencias y aspectos a comentar que aquí se sostienen.

En un segundo momento se expresan y comentan los hallazgos descubiertos en la investigación respecto al desarrollo de la identidad profesional y su repercusión en la práctica profesional.

Finalmente se abordan las sugerencias que a partir de la investigación surgen para reestructurar los programas de perfeccionamiento.

---

<sup>1</sup> La investigación corresponde al proyecto Fondecyt N° 1010256 “El impacto de una experiencia de perfeccionamiento en el discurso sobre su práctica de profesores de educación básica y la relación con su identidad profesional”.

## **I. Identidad y perfeccionamiento ¿por qué relacionarlos?**

### **I.1 Cómo surge la preocupación por el tema de la identidad.**

La investigación de la cual surgen las ideas propuestas en el presente trabajo tiene lugar en el marco de una experiencia de formación continua realizada en conjunto entre dos instituciones educativas del país y una universidad europea entre los años 1997 y 2001<sup>2</sup>.

Los coordinadores de dicha formación<sup>3</sup> constatan, a lo largo de su experiencia profesional en perfeccionamiento continuo con profesores, la necesidad de abrir espacios en los mismos para que los participantes relaten experiencias laborales, destacando aquellos elementos del contexto en que se desenvuelven. Al mismo tiempo, consideran los aportes de las investigaciones y sistematización educacional relativos a los aspectos condicionantes de los cambios en la práctica pedagógica.

Uno de los aspectos que aparecen de manera permanente se refiere a la estrecha relación que expresan entre el proyecto profesional del docente y su vinculación con el ejercicio del mismo. Lo cual lleva a pensar que proponerse un estudio que permita una mejor inteligibilidad de los procesos de formación que ocurren en los docentes participantes en dichos programas al relacionarlos con su proyecto identitario. De esta manera, se llega a establecer que conocer la configuración identitaria del docente y cómo impacta la experiencia de formación en ella, constituye un problema relevante.

### **I.2 El concepto de identidad**

De manera general la identidad profesional es concebida como una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. También como un fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan a partir de políticas sociales y opciones políticas, en un sentido amplio. Desde esta perspectiva el estudio de la identidad profesional es sobre individuos situados en un contexto donde se están implementando estrategias de cambio que explícita o tácitamente se orientan a generar nuevos modos de operar, tanto en el plano de concepciones y herramientas conceptuales como en el de su práctica.

El sentimiento de identidad comienza a configurarse desde el nacimiento de la persona a partir de las relaciones que ésta, niño o niña, va desarrollando con su propio cuerpo, con el medio y, fundamentalmente, con sus padres. Incluso antes del nacimiento ya se da

---

<sup>2</sup> La experiencia de formación se trata de tres Diplomados para profesores de Educación Básica desarrollados en conjunto por CIDE, PIIE y la Universidad Católica de Lovaina en el marco de la política de perfeccionamiento del MINEDUC.

<sup>3</sup> Son los autores de la investigación : Pablo Venegas, Cecilia Cardemil, Francisco Álvarez y Roberto Fernández.

una determinada existencia en el imaginario de los padres, imaginario que orientará, en cierta forma, procesos inconscientes generadores de la conciencia de sí. En este plano, Lipiansky (1992) cita a Winnicott para relevar el carácter intrínsecamente interactivo del proceso identitario, señalando particularmente la función de espejo que cumple la mirada de la madre hacia su hijo: cuando el niño mira el rostro de su madre *“generalmente lo que ve es él mismo. En otros términos, la madre mira al bebé y aquello que su rostro expresa está en relación directa con aquello que ella ve”* (Winnicott, 1975, citado por Lipiansky, 1992, pp. 29).

Si bien la identidad se concibe como una entidad que presenta una permanencia y estabilidad en el tiempo, para una mayor comprensión del concepto señalamos dos elementos centrales: uno se refiere a que hay que entender la identidad como un proceso resultante de permanentes interacciones con otros; el otro, a entender la identidad en continua construcción o re-construcción.

Es propio del concepto de identidad su carácter dinámico y de transformación permanente. Contextos de transición o de cambio, situaciones amenazantes, nuevos referentes, nuevas experiencias y los permanentes intercambios con el medio que realiza el sujeto y sus necesidades de adaptación, llevan a las personas a reacomodar aspectos de su identidad, tratando siempre de mantener una cierta coherencia y valorización de sí (Camilleri, 1999). *“La identidad es entonces una entidad a la vez dinámica, en evolución permanente y relativamente estable, coherente, generando el sentimiento de continuidad y de unicidad”* (Tap et al, 1990, citado por Cohen-Scali, 2000, pp. 44)

Son diversos los autores que han subrayado el carácter individual y social del proceso de construcción de identidad en el sentido que cada uno la construye en una estrecha interacción entre dimensiones personales y sociales. Así, J.M. Barbier (1996), subraya que la identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otro), y como las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo (identidad construida por sí). Sin embargo, estas dos dimensiones de la identidad, si bien distintas, no son independientes por cuanto la identidad personal se configura a partir de un proceso de apropiación subjetiva de la identidad social, es decir, de las categorías de pertenencia y por su ubicación en la relación con los otros. La identidad, entonces, se entiende como el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí.

Por otra parte, también puede hablarse de la identidad como construcciones realizadas en torno a un estado deseable versus una identidad entendida como construcción hecha a partir de un estado presente. En el primer caso se habla de “proyecto identitario” y en el segundo de “reconocimiento identitario”.

	Identidad construida por sí	Identidad construida por otro
Reconocimiento identitario	Imagen de sí Identidad de pertenencia	Identidad reconocida
Proyecto identitario	Proyecto de sí Identidad de referencia	Identidad asignada

La identidad es entonces considerada como un resultado provisorio de transacciones que opera el propio sujeto respecto de su historia y sus proyectos (transacciones biográficas) y de transacciones entre la identidad definida por otro y la identidad definida por sí (transacciones relacionales).

Desde esta perspectiva, al iniciar cualquier proceso de formación cabe formularse preguntas como las siguientes:

- ◆ ¿Cuál es el proyecto de identidad profesional con el que llegan los participantes a un curso de formación?
- ◆ ¿Qué tensiones pueden generarse en los proyectos identitarios de las personas al integrarse en un proceso formativo con otras personas que también tienen su propio proyecto identitario?
- ◆ ¿Cómo puede afectar el proceso de formación las estrategias identitarias a las que recurre cada persona para la reconstrucción de su proyecto identitario?

### **I.3 El concepto de perfeccionamiento**

Coherente con el paradigma de educación como transmisión de conocimientos sociales elaborados, la formación de profesores y el perfeccionamiento de docentes en ejercicio se ha entendido como la adquisición y actualización en los conocimientos propios del ámbito o sector en el que se enseña y de los instrumentos o procedimientos metodológicos para hacer efectiva dicha transmisión.

Los estudios de diagnóstico y evaluación sobre educación permitieron tomar conciencia de las contradicciones existentes en las prácticas de formación, confundiendo enseñanza con aprendizaje e informaciones con conocimientos. Al mismo tiempo permiten reconocer un nivel simplista de conocimientos con énfasis en la teoría y dando escasa importancia a la aplicación de los mismos. Consecuentemente el perfeccionamiento docente o formación continua, se concibe como una estrategia paliativa, destinada a suplir la falta de formación y las debilidades en el desempeño docente. Investigaciones realizadas en América Latina, muestran que los perfeccionamientos están orientados a los maestros mal formados en habilidades y conocimientos especializados, y a facilitar la introducción de reformas educativas e innovación en el curriculum (Vaillant, 2000). Por otra parte, estudios sobre prácticas pedagógicas en el aula y la escuela han puesto de manifiesto que existe un débil manejo de los contenidos a enseñar y de las didácticas específicas que éstos requieren (Cardemil, 2002). Además, el perfeccionamiento se ofrece a docentes individuales de quienes se espera que incorporen en sus establecimientos, las innovaciones que han conocido en la formación. Perfeccionamiento al que optan profesores con trayectoria profesional y motivaciones muy diversas, sin que estos aspectos se aborden en la formación que está centrada en la adquisición de conocimientos y estrategias preestablecidas, ignorándose la importancia de las motivaciones, de los proyectos profesionales y sus proyecciones que son la base de un posible desarrollo profesional y cambio eventual de su práctica. Tampoco se consideran en los programas de formación los contextos educativos en los que los sujetos laboran y van a insertarse (Venegas et al. 2003). A ello se agrega las representaciones que tienen los docentes sobre sus alumnos pobres, las que sólo considerando factores socio económicos llegan a ignorar las posibilidades de aprendizajes (Román, 2003).

El concepto de perfeccionamiento con que se opera en la experiencia de donde surgen estas reflexiones y sugerencias se entiende como programas de formación para profesionales en ejercicio que utilizan tres fuentes para la elaboración y/o construcción de conocimiento que oriente, dinamice y transforme la práctica pedagógica de los que se inscriben en el mismo:

- ◆ la experiencia personal en tanto desarrollo de un proyecto identitario,
- ◆ los enfoques teóricos para entender en qué consiste y cómo se desarrolla el aprendizaje , y
- ◆ el contexto socio-cultural en el que se trabaja.

## II. Desarrollo de la identidad profesional en docentes

A través del desarrollo de los programas de formación mencionados y de la investigación realizada se constatan varias cosas:

- por una parte, la importancia de la trayectoria profesional en la manera en que los docentes se incorporan a la formación;
- también se pudo observar que el sentido que cada uno atribuía a la formación estaba en relación con las motivaciones que lo disponían a aprender e interactuar con otros; y,
- por último, que cada persona moviliza estrategias coherentes con su propia trayectoria profesional y con las motivaciones que lo insertan en la formación, considerándose esto como lo medular de un proyecto identitario.

Los hallazgos más relevantes que surgen de este estudio y que se ofrecen como sugerencias para reestructurar los perfeccionamientos de los docentes se refieren a los siguientes aspectos:

### II.1 Motivaciones y tensiones identitarias

- Los participantes que llegan a un programa de formación lo hacen desde diversas **motivaciones**: algunos están dispuestos a actualizarse en nuevos conocimientos dentro de los cuáles están las orientaciones de la Reforma Educativa; otros asisten más bien para fortalecer y confirmar lo que ellos consideran como habilidades y saberes adquiridos en su trayectoria; otros, se inscriben con la finalidad de aprovechar una oportunidad de intercambios con pares que actúan en diferentes realidades; y aún hay quienes sólo ve en el Diplomado un oportunidad de confirmación y ascenso social por la certificación que otorga. La clarificación de tales motivaciones permite entender la manera en que cada una de estas personas se inserta en el proceso de formación.
- **Los dispositivos pedagógicos** que se implementan en la formación contribuyen a que los docentes precisen, clarifiquen y/o amplíen los significados de su rol y su quehacer, proceso en el que van emergiendo tensiones y movilizando estrategias que se vinculan a la trayectoria y proyecto identitario profesional.
- Las **tensiones identitarias** que surgen a lo largo de la formación se pueden sintetizar en las siguientes:

Una primera tensión que emerge, bastante generalizada, se refiere al hecho que comienzan a expresar dudas sobre la percepción del buen desempeño que hasta ese momento consideraban tener. Una segunda tensión importante surge al constatar, con los cursos de los especialistas, vacíos significativos en conocimientos específicos y estrategias de enseñanza en los distintos subsectores del currículo, como por ejemplo la necesidad de desarrollar capacidades intelectuales en los alumnos con las matemáticas, el tratamiento de los objetivos transversales para el desarrollo de la persona y la integración con otros subsectores. Una tercera tensión de mayor importancia emerge en todos ellos cuando son convocados a elaborar por escrito una mirada a su quehacer y al establecimiento donde trabajan utilizando, además de su experiencia, fuentes bibliográficas que sustenten sus afirmaciones, llevando a un nivel más profesional su discurso y representaciones. Este ámbito da pie para que comiencen a postular la importancia del trabajo en equipo al interior de la escuela, mostrando a los colegas lo que se hace, y confrontando distintos puntos de vista.

Estos cuestionamientos dan pie a que comiencen a plantearse una imagen deseada de profesor más consistente y eficiente, porque disponen de fundamentos y reconocen debilidades a superar. Por tanto, empiezan una búsqueda de caminos para acercarse a la imagen de profesor efectivo y reflexivo que van construyendo en el proceso de la formación.

## II.2 Estrategias identitarias

A partir de las tensiones señaladas, los docentes participantes movilizan estrategias identitarias con el fin de acortar distancia entre su imagen actual y la imagen o ideal deseada, o aumentan la distancia respecto de una imagen evitada. La estrategia que moviliza cada persona para esta búsqueda, es diferente porque se relaciona no tanto con los contenidos de la formación, sino fundamentalmente con la trayectoria personal y profesional de cada sujeto, los recursos humanos, materiales y sociales del contexto educativo en el que se desempeñan y su perspectiva de desarrollo profesional.

- Una de las estrategias identitarias observadas es la de **“confirmación y búsqueda”**. Esta estrategia está presente en docentes con una buena imagen de sí, satisfechos con el camino recorrido, pero que quisieran aprender a ser más competentes, abiertos a cambiar, a buscar e integrar aquello que les permita dar mejor cuenta de su marcada vocación profesional y sentido de servicio. En todos ellos, se observa un compromiso activo con el proceso de aprendizaje del programa de formación, en tanto éste logra constituirse en un medio que les permite, por una parte, reducir la distancia entre la percepción –ya positiva- que tienen de sí y elementos de su ideario profesional. Por otra, la formación les significa activar o hacer emerger tensiones relativas a nuevos aspectos de su ser que les configura un nuevo ideal de sí como profesional en un escenario más amplio. Así, por ejemplo, además del mejoramiento del trabajo en el aula, se instala como nuevo ideal el trabajo con metas de mejoramiento en la institución e incluso a nivel comunal.
- Otra, es la estrategia identitaria de **“confirmación y proyección”**. Esta se identifica en sujetos movilizados por una lógica de ascenso y movilidad social. Estos sujetos

actúan en una búsqueda de posicionamiento y reconocimiento social, se involucran y cambian en relación a aquellos elementos del programa de formación que le lleven a un mejor posicionamiento en espacios de mayor status socio-profesional. En consecuencia, el compromiso de aprendizaje en la formación es relativo y circunscrito a la lógica de posicionamiento social.

- También se observa una estrategia identitaria de **“desafección”**. Se identifica en sujetos movilizados por elementos identitarios relacionados principalmente con el reconocimiento que esperan de los otros y el ascenso de su estatus socio profesional. Coherentemente con ello, el compromiso con el proceso de aprendizaje, y en especial con los contenidos de la formación, es mínimo. En este sentido, estos sujetos consideran que haber sido seleccionados ya es un reconocimiento de su calidad profesional y no se involucran en nuevos aprendizajes que le signifiquen cuestionamiento y cambio.
- Finalmente, se observa la estrategia identitaria que llamamos de **“compromiso relativo”** por expresar interés respecto a algunos contenidos de aprendizaje, resistencia hacia aspectos normativos y distancia hacia las figuras de autoridad del programa de formación. Se observa en algunos docentes con una trayectoria no claramente develada y con referencia a resistencias a las normas administrativas e institucionales. Por tanto, si bien hay en ellos procesos de aprendizaje, también hay resistencia al mismo como un mecanismo de defensa para ocultar sus vacíos y debilidades.

¿Cuáles son los elementos del diplomado que activan o inciden en la movilización de las estrategias identitarias en los participantes? Un elemento importante a destacar es la interacción que se da entre pares, provocada por dispositivos específicos que, dependiendo de cada participante, se vincula mejor al proyecto identitario subyacente, a su trayectoria y a las competencias disponibles. Así por ejemplo, una de las profesoras que despliega la estrategia de confirmación y búsqueda, tiene una historia de fuerte compromiso socio político con una educación de calidad para niños pobres, y afición por la lectura. Su inserción en la formación se destaca por el tiempo que dedica al estudio personal, al análisis de documentos y al deseo de convertirse en una profesional que fundamenta su quehacer y lo proyecta a nivel de la escuela y de la comuna. En el caso de esta profesora, el dispositivo de la lectura la provee de elementos para confrontar con otros, y profundizar sentidos de sus prácticas para implementarlos a nivel de aula y escuela (Venegas et al. 2003).

En el caso de un profesor que despliega una estrategia de confirmación y proyección, se inserta en la formación utilizando su capacidad relacional, para establecer contactos que le permiten acceder a ejecutores de programas de innovación social, y otros profesionales que podrían darle proyección y estatus, acercándose así a la imagen de gestor y formador de otros que se perfila en su proyecto de ascenso socio-profesional. Contar en la formación con especialistas gestores y conductores de programas de innovación constituye para él una posibilidad de oportunidades para interactuar clarificando y profundizando estrategias de posicionamiento que le permitan acercarse a su ideal identitario

Tal como en estos dos casos, en los restantes la interacción que se da e inserta en otros dispositivos como el diagnóstico de la propia práctica, la elaboración guiada de un

proyecto de innovación, el uso de medios audiovisuales y del entorno natural y la sistematización de la experimentación, provocarán tanto la emergencia de tensiones como de sus estrategias identitarias y acercamiento o alejamiento de imágenes profesionales buscadas o rechazadas.

### **II.3 Contexto institucional y la identidad fortalecida o resentida.**

Los elementos señalados precedentemente se entrelazan con otro ámbito relevante para el desarrollo de los cambios iniciados en la formación, como es el contexto institucional en el que los sujetos se desempeñan. Como ya se hizo mención, el sistema educativo está inserto en una institución que a su vez genera una cultura que define lo que es y no es posible en la escuela, dependiendo de la organización que en ella se da, del tipo de liderazgo y conducción que en ella impera y del tipo de población que atiende. En los programas de formación es necesario que exista conciencia de esto y se estimule a que los participantes anticipen mecanismos de negociación para introducir las innovaciones que buscan realizar, considerando tanto las normas del sistema educativo, como las que rigen en la organización escolar y las posibilidades de introducción de cambios conducentes a un desarrollo profesional de los docentes (Cardemil et al. 2000).

Un factor sustantivo que pesa en estas posibilidades está dado por el estilo de gestión del director o directora del establecimiento y de las formas de relación que se construyen entre profesores (Cardemil et al. 2003).

En efecto, en el caso de los profesores que laboran en instituciones cuya dirección se inscribe en una lógica organizacional, marcadamente burocrática, las posibilidades de introducir la innovación como una oportunidad de desarrollo profesional del establecimiento, se ven limitadas por la concepción que allí impera sobre el perfeccionamiento. Dicho perfeccionamiento es visto por los directores y profesores como una enriquecimiento personal y no como una oportunidad de desarrollo de la organización. Esto hace que cualquier innovación implementada por el docente, de una u otra forma, se invisibilice. En consecuencia, el desarrollo de un proyecto identitario profesional en y con el establecimiento puede debilitarse o estancarse.

En los casos en que el director promueve el desarrollo de una lógica al servicio de una lógica organizacional profesional, se abren espacios y orientaciones para que la escuela y en especial el resto de los docentes, conozcan y compartan algunos de los aprendizajes del profesor diplomado, dando al mismo tiempo apoyo al proyecto de innovación para que sea parte del quehacer de la escuela. De esta manera se sientan bases para que el proyecto identitario profesional del profesor diplomado pueda desarrollarse y convocar a otros en una dirección de mayor profesionalización.

Hay una cultura escolar establecida que pareciera ir en contra de la innovación. De tal manera que la participación en un programa de formación es vista como una ocasión de crecimiento individual y no como una oportunidad de crecimiento y fortalecimiento de la institución. Lo cual obliga a plantearse la pregunta: ¿De qué manera un programa de formación considera el contexto institucional de sus participantes y qué mecanismos utiliza para integrarlo en el diseño curricular de la formación?



### III. Cómo reestructurar los programas de formación

Los hallazgos descubiertos respecto a cómo la reconstrucción de la identidad profesional están presentes en los procesos de formación continua hay que considerarlo como un gran desafío para repensar y reestructurar los programas de formación considerando la importancia del factor afectivo y de trayectoria personal de los sujetos que en ellos participan. El estudio realizado pone en evidencia que los aprendizajes pasan por la identificación y expresión de tensiones identitarias permitiendo a las personas recurrir a estrategias para superarlas mediante la utilización de dispositivos pedagógicos que se le proporcionan en la formación.

a) Esto significa **una nueva mirada a la formación para el desarrollo profesional de los docentes** al entender la formación continua como oportunidad de reconsiderar y reorientar su proyecto profesional. En este sentido, la formación debe considerar una **dimensión afectiva** que moviliza energía en función de una necesidad o perspectiva de cambio, ya que los profesores que se inscriben en un programa de formación lo hacen porque tienen un deseo de aprender y conducir mejor el proceso de enseñar. Pero también tiene que considerar una **dimensión cognitiva** ya que el proyecto de formación es una construcción mental, un conjunto de representaciones articuladas que le dan finalidad a la formación y está ligado a la representación de los cambios que con la formación se cree y se espera poder realizar en un contexto dado. Además que toda formación se realiza con otros sujetos que también participan con sus respectivos proyectos, lo que va a permitir contrastar el proyecto personal con los otros proyectos (Bourgeois, E. Et Nizet, J. 1999).

Un programa de formación construido con esta perspectiva contribuye al tratamiento de la dimensión socioafectiva por cuanto se ofrecen espacios reales y sistemáticos para expresar emociones y sentimientos, conflicto y búsqueda de soluciones. En consecuencia, planificar dentro de los programas de formación espacio y tiempo para ello es mucho más que procurar un cierto clima de cordialidad entre los participantes y tiene que ser considerado como “contenido”, es decir como un conocimiento necesario para que pueda construirse un aprendizaje significativo.

b) Otro aspecto a considerar para la reestructuración de los programas de formación se refiere a la relevancia de organizar los programas de formación orientados al desarrollo de competencias requeridas para enseñar antes que dirigidos a la adquisición de nuevos conocimientos.

**Establecer como foco central de la formación el desarrollo de competencias y capacidades profesionales** se está aludiendo a un **saber hacer** que acentúa una formación tecnicista y pragmática, sino al desarrollo de un “*conjunto de capacidades y actitudes que se movilizan para poner en juego recursos cognitivos, afectivos y sociales que permiten enfrentar y resolver diferentes tipos de situaciones relacionadas con un oficio o profesión específica*”. Las competencias no son sólo conocimientos, ni un saber hacer práctico, ni sólo actitudes. Sin embargo movilizan a todos estos elementos, los integran y articulan. Movilización que ocurre en situaciones concretas, es decir

contextualizadas, y supone el ejercicio de operaciones cognitivas complejas que se sostienen en esquemas mentales (Roegiers, 1998, Paquay, 1998, Álvarez, 1999).

Si bien los ámbitos a los que están referidas las competencias que se deben desarrollar en la formación se refieren a los dominios de la organización y gestión de los aprendizajes de los estudiantes, el trabajo en equipo en relación con otros profesionales y la comunidad, el uso de recursos y de las nuevas tecnologías, los deberes y dilemas éticos de la profesión para su desarrollo personal, en especial hay que poner énfasis en el trabajo en equipo por la complejidad de la labor docente (especialmente en medios desfavorecidos). Por tanto, se ve necesario estructurar los programas de formación considerando las necesidades y demandas tanto de los mismos docentes como del medio educativo, vinculándolos a contenidos actualizados y nuevas estrategias requeridas en su desempeño.

c) Un último aspecto que va más allá de lo que puede ser la estructuración de un programa de formación, pero que aparece muy importante para la efectividad de los mismos, se refiere a la importancia de contar con formadores capaces de escuchar e integrar dentro de sus planes, la experiencia real de los docentes que llegan a su formación, las condiciones de los contextos educativos en los que laboran, y la dinámica puesta en juego por los sujetos de la formación.

### **A modo de conclusión**

Atender a las sugerencias y/o desafíos expresados requiere también de parte de las autoridades educativas definir y establecer políticas de perfeccionamiento que consideren una visión y enfoque sistémico, atendiendo a los diversos actores y contextos en los que participan, a fin de que la implementación de las innovaciones conduzcan a cambios efectivos, no sólo en los docentes como individuos, sino en la comunidad escolar de la que vienen al perfeccionamiento. Como consecuencia, las instituciones educativas tendrían que ser agentes activos en la selección de los programas de formación y de los docentes que van a participar en los mismos, para hacer que el perfeccionamiento sea coherente con el proyecto educativo institucional del establecimiento y con las orientaciones de las políticas educativas. De este modo se daría a la selección de candidatos un carácter de compromiso y responsabilidad personal e institucional.

## Referencias bibliográficas

- Alvarez, F. (1999) “*Tendencias, criterios y orientaciones en la formación de maestros*”, Cide, Santiago de Chile.
- Barbier, J.M. (1996), “*De l’usage de la notion d’identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation*”. En: Formation et dynamiques identitaires, Education Permanente, N° 128, Paris, vol. 3, pp. 11-26.
- Bourgeois, E., Nizet, J.(1999)“*Apprentissage et formation des adultes*”. Serie Education et Formation. Formation Permanente, Education des adultes. PUF, France.
- Camilleri, C. et al.(1999), “*Stratégies identitaires*”, Paris, Puf, (3ª edición).
- Cardemil, C. Álvarez, F. Y Venegas, P. (2000) “*Diplomado Didáctica para la innovación en el aula en el primer Ciclo de Enseñanza Básica*”.Primer y Segundo Informe de avance. CIDE-PIIE-MINEDUC. Santiago de Chile.
- Cardemil, C. (2002), “*Prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de enseñanza básica: una cuenta pendiente de la reforma educativa en Chile*”. [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl), Revista Umbral 2000, N° 9.
- Lipiansky, E.(1992), “*Identité & communication*”, Puf, Paris.
  
- Paquay, L. Altet, M. Charlier, E., Perrenoud, Ph. (Edits)(1998) “*Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles compétences?*”. Perspectives en Education, De Boeck, Belgique.
- Roegiers, X. Article Forum (1998) “*La evaluación de competencias*”. Document de travail. BIEF/Département des Sciences de l’Éducation de l’UCL-Décembre.
- Román, M. (2003), “*Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza de calidad en contextos sociales vulnerables*”. En Persona y Sociedad,Vol XVII, N° 1. Universidad Alberto Hurtado.
- Vaillant, D. (2002), “*La formación de formadores. Estado de la práctica*” PREALI, N° 25.
- Venegas, P. Cardemil, C. Álvarez, F. Y Fernández, R. (2003) “*Formación continua e identidad profesional*”. Artículo presentado en la revista Psyké. Pontificia Universidad Católica de Chile.
-